



XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

A RELAÇÃO ENTRE AVANÇOS E DEMOCRATIZAÇÃO DA TECNOLOGIA E PERFIL E COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé
Universidade Federal do Vale do São Francisco
fernanda.roda@univasf.edu.br

José Ricardo Costa de Mendonça
Universidade Federal de Pernambuco
jrcm@ufpe.br

Cristiana Fernandes de Muylder
Universidade FUMEC
cristiana.muylder@fumec.br

RESUMO

Um novo panorama educacional caracterizado por emergente paradigma de utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs) provoca transformações nos costumes da sociedade, reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem. O uso das TICs viabiliza inúmeras novas atividades na educação, e verifica-se, impacto não somente nas instituições de ensino superior, como também no trabalho do professor. O novo cenário de ensino-aprendizagem envolve, sobretudo, mudança de competências e de formação do professor do ensino superior: desenvolvimento acadêmica sólido, experiência profissional e competência pedagógica. Este ensaio discute possíveis relações entre avanços e democratização das tecnologias (nos últimos 20 anos) e alteração do perfil e competências dos professores de ensino superior no Brasil. A partir desta discussão foi possível compreender que os professores devem ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial das tecnologias com fins pedagógicos, bem como as melhores técnicas de mediação do conhecimento por meio das TICs, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências didáticas. Logo, isto instiga desenvolvimento de novas competências profissionais dada a complexidade do perfil do professor contemporâneo.

Palavras-chave: ensino superior, desenvolvimento de competências, democratização da tecnologia, tecnologia de informação e comunicação, educação a distância.

Introdução

Uma nova época educacional vem surgindo nos últimos anos e o paradigma emergente das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem provocado transformações nos costumes da sociedade moderna, reestruturando aspectos metodológicos relativos ao processo de ensino-aprendizagem (CATAPAN, 2001; MERCADO, 2002; TORRES; MARRIOTT; MATOS, 2009; TOSTA et al, 2009; FEIXAS; ZELLWEGGER, 2010; VIEIRA, 2011; FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2013).

Estas transformações fizeram com que a sociedade moderna esperasse, cada vez mais, que a universidade fosse capaz de colocar as TICs a serviço da educação (BELLONI, 1998; BOLFER, 2008). Neste sentido, é possível dizer que as TICs foram sendo postas à disposição e apresentadas como ferramentas pedagógicas no espaço educativo em função de seu desenvolvimento.

Diversos são os autores que atribuem gerações ao contexto histórico do desenvolvimento da tecnologia, tal como Moore e Kearsley (2011). Para estes autores, a primeira geração correspondia ao estudo por correspondência; a segunda geração, a transmissão por rádio e televisão; a terceira geração, resultante de diversas experiências com novas modalidades de organização da tecnologia, era representada pelo uso do projeto mídia de instrução articulada; a quarta geração era baseada na teleconferência; e, a quinta geração, mais atual, consolidada principalmente nos últimos 15 anos, corresponde as aulas virtuais baseadas no computador e na internet. Assim, “pensar a educação na contemporaneidade implica considerar que os processos de ensinar e de aprender ocorrem na coexistência entre os espaços geográficos e os espaços digitais virtuais” (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p.245).

Na medida em que o uso das TICs viabiliza inúmeras novas atividades na educação, verifica-se um impacto não somente nas instituições de ensino superior como também no trabalho docente. Assim, o processo de passagem de um modelo de educação que não contempla a integração das TICS para outro, mais tecnológico, envolve não apenas mudanças organizacionais, culturais, de equipamentos, de posicionamento institucional, de modelos de gestão, e de processos de aprendizagem, mas, **sobretudo**, mudanças de competências e capacitação própria e específica do professor: formação acadêmica sólida, experiência profissional e competência pedagógica (ISMAN; ALTINAY; ALTINAY, 2004; ARRUDA, 2007; BOLFER, 2008; MARTINS, 2008; RAMA, 2008; ZANOTELLI, 2009; GILBERTO, 2013).

Kenski (2003, p.45) sugere que se faça uma “reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e de aprender”, pois, alteram-se as estruturas e a lógica dos conhecimentos, exigindo novas concepções para o ensino, novas metodologias e novas perspectivas para a ação docente. Em função destas exigências, qualquer perspectiva de melhoria ou inovação na educação exige uma melhor capacitação dos formadores. Ou seja, essa perspectiva está ligada por uma dependência a um corpo docente altamente qualificado e atento às necessidades específicas de vários aprendizes, e que é capaz de implementar estratégias bem sucedidas para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, se, por um lado, é possível perceber que as TICs já fazem parte do cotidiano da maioria das crianças e adolescentes, por outro lado, diversas pesquisas em âmbito internacional, como, por exemplo, Laferrière, Massicotte e Jacques (2000), Viens e Rioux (2001), Wilhelmsen e Enger (2003) e Dagiene (2003), demonstram a dificuldade da integração dessas TICs na prática diária do professor, tendo em vista a utilização destes recursos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem (VOSGERAU et al, 2007). É importante, portanto, que as instituições de ensino utilizem no cotidiano escolar as recentes tecnologias, adiciona Belloni (2009), pois, caso contrário, os docentes podem vir a perder o contato com as novas gerações, dificultando, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

Por isso que,

pensar na formação e no desenvolvimento de competências dos professores universitários torna-se uma reflexão necessária, já que se trata de uma parcela de uma categoria profissional – professor universitário – que possui características singulares, tendo em vista a atual situação das instituições de ensino superior e, dentre elas, da universidade, no que tange à gestão de competências (PAIVA, 2007, p.28).

Neste sentido, questiona-se, neste ensaio teórico, como é possível relacionar os avanços e democratização da tecnologia dos últimos 20 anos com a alteração do perfil e competência dos docentes?

1 Profissão-professor: o trabalho e a formação do professor de ensino superior

Para iniciar as reflexões sobre a profissão do professor cabe, primeiramente, discutir, ainda que brevemente, o sentido etimológico da palavra “profissão”.

Etimologicamente, profissão tem origem no latim (*professio*) cujo significado diz respeito a declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego (FARIA, 1962). No entendimento de Ens, Gisi e Eyng (2010, p.46), o conceito de profissão foi evoluindo a partir das mudanças sociais, culturais e econômicas ocorridas por toda a história, e tem, portanto, desde o século XIII, entendimento diferenciado de ofício ou ocupação. Neste sentido, as autoras acrescentam que as profissões foram se estabelecendo e se organizando, nas sociedades, impregnadas de valores culturais e diretamente relacionadas ao “mundo do trabalho, ao movimento de empregos, das políticas e programas de formação, aos salários, ao prestígio e à consideração profissional”.

Com a expansão das universidades os termos “profissão” e “ofício” são colocados em sentidos opostos, exemplifica Dubar (2005, p.124):

as profissões passam a ser ensinadas nas universidades, derivadas das *septem artes liberales* e cujas produções pertencem mais ao espírito que às mãos. Os ofícios derivados das artes mecânicas, onde as mãos trabalham mais que a cabeça (Rosseau). [Chegando a ser denominados] no século XVIII: ocupações que exigiam a utilização dos braços e que se limitavam a um número de operações mecânicas.

O trabalho do professor, por sua vez, é compreendido como sendo uma profissão do conhecimento, de acordo com Marcelo (2009). O saber, o conhecimento, constitui-se como o elemento legitimador deste profissional e a justificativa do trabalho do professor tem sido baseada no compromisso em transformar este conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes, salienta o autor. Neste sentido, Vasconcellos (2002) e Ens, Gisi e Eyng (2011, p.311) complementam que esta categoria profissional surgiu com o propósito de transmitir os saberes e valores próprios de cada sociedade, uma vez que a imagem que se tem formado sobre a profissão, desde o seu surgimento até os dias atuais, é a de que o professor exerce uma atividade “fundamental para a ascensão social dos indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade”.

Assim como em todas as outras profissões, a atividade de ensino, ao longo do tempo, também sofreu um processo de transformação. As mudanças provocaram evoluções significativas no trabalho do professor, especialmente no do ensino superior, quais sejam: reestruturação do papel do professor, metodologia utilizada em sala de aula, inserção e uso de equipamentos/tecnologias para auxílio da regência (ZANOTELLI, 2009; ENS; GISI; EYNG, 2010). Dado este novo contexto, sobre o trabalho e formação do professor, é importante reconhecer no que essas tendências atuais influenciaram na qualidade de sua formação (DANAHER; UMAR, 2010).

Nesta nova perspectiva, o trabalho do professor alicerça-se no paradigma da complexidade ou emergente. Behrens e Pereira (2011, p.136) utilizam-se do entendimento de Santos (1989), Morin (2011) e Capra (2002) para afirmarem que, neste novo paradigma, o trabalho do professor está “fundamentado na ótica de uma educação reflexiva, interventiva e,

por consequência, transformadora, sustentado pela concepção de totalidade e pela interconexão de múltiplas abordagens”. Este paradigma implica compreender que o professor deve assumir um viés mais interativo, requerendo qualificação contínua deste profissional, uma vez que sua ação se desdobra em um processo permanente que privilegia a intervenção, a crítica, a curiosidade e a investigação na construção do ensinar e aprender (BEHRENS; PEREIRA, 2011).

A política de expansão da educação superior brasileira, por sua vez, também impactou na formação e profissão do professor. Políticas públicas voltadas para a formação dos professores relacionam-se com a melhoria da qualidade do ensino e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2010; POSSOLLI; ZAINKO, 2011). No entanto, “estudo sobre as propostas políticas presentes em documentos governamentais que tratam da formação de profissionais da educação a distância apontou um hiato entre o discurso e a realidade educacional brasileira” (GILBERTO, 2013, p.276).

Apesar da legislação regulamentar, de certa forma, o trabalho docente, Anastasiou e Pimenta (2005) afirmam que percepção dos professores sobre seu trabalho tem um grau de mobilidade, ou seja, está relacionado diretamente às características das instituições em que eles ensinam, pois, cada IES tem sua dinâmica própria, podendo, certamente, influenciar o trabalho do professor.

Neste sentido, três fatores podem impactar o trabalho dos professores no ensino superior, quais sejam, segundo Anastasiou e Pimenta (2005):

1) Condições de trabalho no ensino superior:

A instituição que o professor leciona, as formas de ingresso na instituição, o regime e a jornada de trabalho e os compromissos dela derivados, bem como a legislação que a regulamenta, são capazes de influenciar diretamente o trabalho do docente e podem variar de instituição para instituição.

Por exemplo, no que diz respeito ao regime e a jornada de trabalho, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013), tem-se hoje instituições de ensino superior com categorias administrativas distintas (públicas e privadas) que oferecem, por exemplo, regime de trabalho diferenciado aos professores: horista, tempo parcial ou tempo integral. Efetivamente, para cada uma dessas categorias, as condições são distintas, favorecendo, ou não, o trabalho docente. Notadamente, aos professores horistas, contratados apenas por períodos específicos (determinado número de horas/aula) é dada a menor (ou quase nenhuma) condição de trabalho, diferentemente dos professores em regime de tempo integral. Esta situação implica, diretamente, na qualidade do ensino e na percepção do professor sobre seu trabalho. Ens, Gisi e Eyng (2010, p.57) colocam que é importante que os “professores exerçam a atividade docente como ocupação principal, pois não podemos mais continuar com professores ‘itinerantes’, que para melhorar o salário trabalham em duas, três e até quatro escolas”, precarizando, portanto, o trabalho docente.

De acordo com a tabela 1, verifica-se que na rede pública a maior parte dos professores é contratada em regime de tempo integral (81,1%), ao passo que na rede particular de ensino, grande parte dos professores tem apenas contratos de trabalho regidos por hora/aula (43,8%).

Tabela 1 – Distribuição dos diferentes tipos de regime de trabalho por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2011

	Horista	Tempo Parcial	Tempo Integral
--	---------	---------------	----------------

Pública			
Qtd de professores	8.941	17.418	113.225
%	6,4%	12,5%	81,1%
Privada			
Qtd de professores	95.468	67.877	54.489
%	43,8%	31,2%	25,0%
Total Geral	104.409	85.295	167.714

Fonte: Inep/MEC (2013)

2) Profissão de professor e condições de trabalho:

O aumento das oportunidades de emprego, vinculada à expansão das instituições particulares de ensino superior, não segue na mesma proporção do interesse das IES em avaliar o processo de profissionalização docente, pois, parte-se do princípio que a docência, neste nível, é relacionada à formação na área específica, tornando-se, muitas vezes, uma atividade complementar (inclusive de salário) do profissional (professor).

3) Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas

Em virtude das pressões por melhores qualificações, os professores se veem na busca contínua por cursos de pós-graduação para melhorar a sua competência profissional. Este cenário pode ser verificado de acordo com os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2013) relativos ao período de 2009 a 2011 (tabela 2) em que mostra o aumento do número de docentes afastados para capacitação.

Tabela 2 – Situação de vínculo docente no ensino superior entre 2009 e 2011

	Ano	2009	2010	2011
Situação docente				
Em exercício		340.817	345.335	357.418
Afastado para qualificação		3.265	3.583	3.677
Outros tipos de afastamento/falecido		15.007	17.964	17.162
Total		359.089	366.882	378.257

Fonte: Inep/MEC (2013)

Neste sentido, Behrens e Pereira (2011, p.140) acrescentam que na égide do paradigma da complexidade, a formação dos professores será subsidiada pelas concepções de formação contínua, “estabelecendo como pressuposto a necessidade de permanecer em processo de qualificação durante toda a vida profissional”. As autoras complementam que:

nos últimos vinte anos, tem crescido a importância atribuída à formação como um processo que se prolonga por toda vida profissional, envidando esforços no sentido de, a partir dela, agregar qualidade ao processo de educação efetivado, tomando os professores como agentes estratégicos para aprender com a própria prática pedagógica, corresponsabilizando-os com o compromisso de assumir seu desenvolvimento profissional (BEHRENS e PEREIRA, 2011, p.141).

Ainda que seja recente a tomada de consciência pelos professores universitários, como descrito por Masetto (1998), de que a docência requer capacitação e competências específicas para o exercício de vários e simultâneos papéis diante da complexidade que caracteriza o trabalho docente, os profissionais frequentemente tem-se questionado sobre como adquirir

mais conhecimentos, uma vez que estes mudam constantemente, habilidades e desenvolver competências (ENS; GISI; EYNG, 2011).

2 Avanços e democratização da tecnologia dos últimos 20 anos x a alteração do perfil e competência dos docentes

Não somente a educação, a partir da inserção das TICs, como também o trabalho docente vem sendo reconfigurado nos últimos anos (BARRETO, 2004; BOLFER, 2008). O advento das tecnologias de informação e comunicação e suas diversas potencialidades provocaram evoluções significativas no trabalho do professor, quais sejam: reestruturação de seu perfil, metodologia utilizada em sala de aula, inserção e uso de equipamentos/tecnologias para auxílio da regência (MERCADO, 2002; ZANOTELLI, 2009; ENS; GISI; EYNG, 2010). Isto significa que os professores precisaram se identificar com um novo perfil de educador, redefinido a partir da complexidade exigida em função de suas tarefas, em um mundo cada vez mais informacional e informatizado (BELLONI, 1998).

Deste modo, as novas práticas educativas só puderam se concretizar a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica do professor que, “ao se apropriar da influência das novas tecnologias e inserir as mídias como ferramentas pedagógicas” passou a ter um novo papel, o de articulador no processo de ensino-aprendizagem (GUIMARÃES, 2007, p.155; BOLFER, 2008).

Este novo papel de atuação docente exigiu dos professores uma adaptação do antigo perfil de educador e o desenvolvimento de novas habilidades e competências para a bimodalidade (*blended learning*), ou seja, valorizar a diversidade de ferramentas tecnológicas disponíveis para a educação a distância (EAD) *online*. Assim, o professor deixou de ser o transmissor para ser mediador pedagógico, aquele que orienta e dá suporte ao processo de aprendizagem (GUIMARÃES, 2007; BOLFER, 2008; BELLONI, 2009). Neste novo contexto tecnológico educacional, é “fundamental estabelecer uma nova relação mais horizontal (menos verticalizada e autoritária) entre professores e alunos, entendidos como parceiros diferenciados no processo educativo” (BELLONI, 1998, p.17).

O fato é que o ensino viabilizado pelo uso das TICs, notadamente na EAD *online*, é um desafio para a maioria dos docentes, exemplifica Moore e Kearsley (2011), especialmente por este ser intermediado por uma TIC, permeando as práticas pedagógicas na EAD. Mesmo que os professores do ensino superior não tenham passado por um treinamento formal para atuar na modalidade presencial, a maioria consegue moldar seu comportamento em sala de aula com base nos professores que teve enquanto foi aluno.

Porém, até recentemente, dificilmente uma pessoa havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando a tecnologia (neste contexto tecnologia refere-se às TICs). As pessoas que se tornam instrutores na EAD precisam aprender desempenhando as funções com quase nenhuma orientação (MOORE; KEARSLEY, 2011), ou seja, os professores geralmente se deparam, na EAD *online*, com situações não vivenciadas anteriormente enquanto aluno, uma vez que a grande maioria se formou no ensino presencial (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; BACKES; SCHLEMMER, 2013; GILBERTO, 2013).

Outros autores também corroboram esta ideia ao afirmar que são poucos os cursos que preparam os professores para a EAD e o uso da tecnologia, especialmente no que se refere as questões pedagógicas associadas às TICs (SCHNECKENBERG, 2008; LATCHEN, 2010; MACHADO, 2011; MENDONÇA; CASSUNDÉ; BARBOSA, 2012). Isto fica evidente nas palavras de Backes e Schlemmer (2013, p.250) ao salientarem que

com a potencialização dos espaços de interação, os seres humanos são constantemente perturbados nas suas estruturas, quanto as diferentes formas de representação e comunicação, em função das especificidades e possibilidades das tecnologias. Esta perturbação pode provocar mudanças na forma de pensar dos educadores que não vivenciaram, em sua formação, enquanto crianças e adolescentes e, ainda, no processo de formação inicial, experiências de aprendizagem com o uso de tecnologia.

Neste ponto, é preciso retomar a discussão feita por Tardif (2002) a respeito da constituição do saber docente. Para este autor, o saber docente é estabelecido principalmente pelos saberes construídos a partir da experiência prática do professor. Isto implica que essas competências estariam diretamente relacionadas às possibilidades de “reflexão crítica sobre os conceitos que envolvem a ação docente, sobre os cenários em que a ação docente se materializa, sobre sua própria ação docente e a ação docente de seus pares” (BOLFER, 2008, p.41). Por isto que Backes e Schlemmer (2013) defendem que as capacitações dos docentes precisam ser desenvolvidas de maneira que se possam vivenciar situações em que seja ofertado ao professor aprender os conhecimentos do processo formativo utilizando as tecnologias, e não apenas aprender a utilizá-las com seus estudantes. Pimenta e Anastasiou (2005, p.36) complementam esta ideia ao afirmarem que

o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica para o professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria existência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartara capacidade autodidata do professorado.

A formação dos professores, segundo Mercado (2002), para este novo contexto tecnológico tem sido crítica, pois, não tem sido privilegiada, de maneira eficiente, pelas políticas públicas em educação nem, tampouco, pelas Universidades. Um estudo sobre as “propostas políticas presentes em documentos governamentais que tratam da formação de profissionais da educação a distância apontou um hiato entre o discurso e a realidade educacional brasileira” na formação docente para o uso das TICs (GILBERTO, 2013, p.276). Desta maneira, Mercado (2002, p.15) complementa que

as tentativas para incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores esbarram nas dificuldades com o investimento exigido para aquisição de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar preconceitos e práticas que rejeitam a tecnologia.

Diversos autores entendem que a alteração do perfil e das competências docentes, a partir dos desafios postos pelas tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos, implica no investimento por parte do professor em sua formação continuada (RICHIT; MALTEMPI, 2005; HOBOLD; MATOS, 2010; BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013; FERREIRA; CARPIM; BEHRENS, 2013). Esta ideia pode ser resumida na afirmação de Hobold e Matos (2010, p.320), uma vez que “o processo de formação continuada dos

professores precisa mais do que nunca compor o cenário de formação profissional que direcione para a compreensão de outras estratégias de ensino-aprendizagem”.

Enfim, todo o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação dos últimos vinte anos fez com que houvesse, portanto, uma mudança do perfil do educador, pois, seguindo o entendimento de Machado (2011), o estabelecimento do perfil e das competências docentes é influenciado por diversos contextos (social, cultural, histórico, político e econômico) nos quais o professor constrói suas relações interpessoais. Assim, os professores além de reforçarem as competências que já possuíam, precisaram, também, adquirir novas competências que lhes permitissem conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TICs na educação (SCHNECKENBERG, 2010; VOLK; KELLER, 2010). Ao serem inseridos na EAD *online*, os professores precisaram ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial das TICs, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio das tecnologias, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; TORRES; MARRIOT; MATOS, 2009; VOLK; KELLER, 2010; MOORE; KEARSLEY, 2011), e para isto, novas competências precisaram ser desenvolvidas, uma vez que o docente na EAD *online* passou a desempenhar papéis de outras complexidades.

3 Considerações finais

Quando a profissão do professor passa a ser compreendida enquanto práticas associadas ao ato de ensinar, adquire características específicas (e distintas) de quaisquer outras atividades e/ou funções desempenhadas pelos professores do ensino superior, demandando, portanto, competências próprias e diferenciadas para tal (BERAZA, 2006; GILBERTO, 2013).

Ao se considerar, entretanto, o novo contexto educacional estabelecido pelo avanço tecnológico, pelo estímulo ao uso das TICs e pela consolidação da EAD, “acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente” (MENDONÇA et al, 2012, p.7).

Assim, os professores além de reforçarem as competências que já possuem, precisam, também adquirir novas competências que lhes permitam conhecer e julgar por que, quando e como utilizar as TIC na educação (SCHNECKENBERG, 2010; VOLK; KELLER, 2010). Isto porque a EAD em muito difere no tempo e espaço da tradicional educação presencial, e o professor passa a ser um mediadorⁱ no acesso à informação durante o processo de ensino-aprendizagem, exigindo deste profissional novas competências, uma vez que ele precisa ser sensibilizado e preparado para utilizar todo o potencial educativo das tecnologias disponíveis para a EAD e, assim, provavelmente, novos saberes vão sendo construídos (HARRY; DESMOND; JONH, 2006; ARRUDA, 2007; MARTINS, 2008; SANAVRIA, 2008; SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008; JAKOBSDÓTTIR; MCKEOWN; HOVEN, 2010; VOLK; KELLER, 2010; MENDONÇA; CASSUNDÉ; BARBOSA, 2012; GILBERTO, 2013).

Paiva (2007) acrescenta que os avanços tecnológicos afetam diretamente o professor, permanecendo como um ponto questionável da atividade docente, e ainda coloca que “a revolução tecnológica está produzindo ‘a força’ uma nova profissionalidade docente” (Cunha, 2001, p.87 apud PAIVA, 2007, p.68).

Quando inseridos na EAD, os professores têm que ser capazes de reconhecer as limitações e o potencial da tecnologia, bem como as melhores técnicas para a comunicação por meio dessa tecnologia, reformulando práticas pedagógicas de modo a possibilitar a criação de novas experiências e para isto, novas competências precisam ser desenvolvidas, pois, o docente na EAD desempenha papéis de outras complexidades.

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, quando intermediada pelas TICs, difere quando comparada com a modalidade presencial, especialmente com relação aos papéis e competências do professor e também dos alunos, a nova realidade da sala de aula (que passa a ser virtual, interativa e tecnológica) e a um novo currículo no contexto de aprendizagem aberta. A eficiência desse processo (de ensino-aprendizagem) depende diretamente do ambiente de aprendizagem em que professores e alunos estão situados que, por sua vez, depende em grande parte do ajuste das competências dos docentes neste cenário.

Referências

ARRUDA, Heloisa Paes de Barros. Entre o presencial e o virtual: a videoconferência, sentimentos e emoções implicados. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, jan./abr. 2013.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p.1181-1201, Set./Dez. 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PEREIRA, Liandra. Os paradigmas e os reflexos da formação de professores na docência universitária. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, Dec. 1998.

_____. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BERAZA, Miguel. A. Zalbaza. **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto, 2006.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n.38, p.49-68, jan./abr. 2013.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=>. Acesso em: 10 de maio de 2013.

CATAPAN, Araci Hack. **TERTIUM:** o novo modo do ser, do saber e do apreender (construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital). 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2001.

DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. Contemporary research on open and distance learning in teacher education. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning.** Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor:** profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português.** 3.ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FEIXAS, Mônica; ZELLWEGGER, Franziska. Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education:** Moving Ahead to Future Learning. New York: Springer International, 2010.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara; BEHRENS, Marilda Aparecida. O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.13, n.38, p.69-84, jan./abr. 2013.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A educação a distância no ensino superior e a lógica das competências. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, v.6, n.1, p.273-286, jan. 2013.

GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Educação, globalização e educação a distância. **Revista Lusófona de Educação**, v.9, p.139-158, 2007.

HARRY, K.; DESMONDD, K.; JOHN, M. H. **Distance education:** new perspectives. Routledge Studies in distance education. New York, NY: Routledge, 2006.

HOBOLD, Márcia de Souza; MATOS, Silvia Simão. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p.317-333, maio/ago. 2010.

ISMAN, Aytekin; ALTINAY, Zehra; ALTINAY, Fahriye. Roles of the students and teachers in distance education. **Turkish online Journal of Distance Education**, v.5, n.4, October, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2011 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JAKOBSDÓTTIR, Sólveig; MCKEOWN, Lindy; HOVEN, Debra. Using the new information and communication technologies for the continuing professional development of teachers through open and distance learning. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

KENSKI, Vani Moreira **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LATCHEN, Colin. Using ICT to train teachers in ICT. In: DANAHER, Patrick Alan; UMAR, Abdurrahman. **Teacher education through open and distance learning**. Vancouver: Commonwealth learning, 2010.

MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. **Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de Língua Espanhola**. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22, 2009. Consultado em maio/2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

MARTINS, Onilza Borges. Os caminhos da EAD no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.357-371, maio/ago. 2008.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; CASSUNDÉ, Fernanda Roda S.A.; BARBOSA, Milka Correia. **Os perfis de competências eletrônicas (e-competências) para educação a distância (EAD) de professores da educação superior: um estudo em universidades federais**. Projeto – Chamada Universal - MCTI/CNPq N ° 14/2012.

MENDONÇA, José Ricardo Costa; PAIVA, Kely César Martins; PADILHA, Maria Auxiliadora; BARBOSA, Milka Alves Correia. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil**: proposta de um modelo integrado. In: 2.^a Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa,

2012, Macau, China. Por um Ensino Superior de Qualidade nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PAIVA, Kely Cesar Martins. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSOLLI, Gabriela Eyng; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Políticas de expansão da educação superior e formação de professores na modalidade de educação a distância. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Políticas de formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011.

RAMA, Claudio. Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.341-355, maio/ago. 2008.

RICHT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **Formação Profissional Docente, Novas e Velhas Tecnologias**: Avanços e Desafios. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática. Porto, Portugal, 17 a 22 de julho, 2005.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Avaliação da aprendizagem à distância**: concepções e práticas de professores no ensino superior. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SCHNECKENBERG, Dirk. Face the Human Factor: The Role of eCompetence in the Future of Higher Education. In: NUNES, M.B.; McPHERSON, M. **International Association for Development of the Information Society**: Multi-Conference on Computer Science and Information Systems, 22-27 July, p.98-105, 2008.

_____. What is e-Competence? Conceptual Framework and Implications for Faculty Engagement. In: EHLERS, Ulf-Daniel; SCHNECKENBERG, Dirk. **Changing Cultures in Higher Education**: Moving Ahead to Future Learning. New York: Springer International, 2010.

SOUZA, Alba Regina Battisti; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimara. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8, n.24, p.327-339, maio/ago. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Mediação pedagógica com o uso de mapas conceituais em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009.

TOSTA, Kelly Cristina B. Tonani et al. Competências docentes para EAD: análise da realidade de um curso de graduação em administração a distância sob a ótica dos professores e tutores. In: II Encontro de Administração da Informação - EnADI, 2009. Recife – PE, 21-23/06/2009. **Anais....** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O trabalho dos professores em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 81, p. 307-311, 2002.

VIEIRA, Rosangela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.10, 2011.

VOLK, Benno; KELLER, Stefan Andreas. The «Zurich E-Learning Certificate» A role model for the acquirement of eCompetence for Academic Staff and an example of a practical implementation. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, p.1-8, 2010.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ENDLICH, Estela; PINTO, Andréa Schoch Marques; BOLSI, Cristiane. O projeto cri@tividade: a formação em serviço para integração das TIC. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

ZANOTELLI, Reivani Chisté. **Professores do ensino superior frente às novas tecnologias: usos e desusos do Computador e da Internet no cotidiano de trabalho**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ⁱ “Essa expressão [mediador], frequente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e à de caráter espontaneista e se traduz didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos” (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008, p.330).